



## Zu diesem Heft

In seiner Einleitung fordert J. Anderegg den Deutschlehrer dazu auf, die Chancen zu nutzen, die ihm sein spezifischer Gegenstand eröffnet. Ein sprachgerechter Literaturunterricht, der zur Identitätsfindung der Schüler beitragen will, muß die jeweils individuelle Auseinandersetzung mit dem Text zu fördern bestrebt sein. K. Spinner konkretisiert diese Problematik mit Hilfe eines Unterrichtsbeispiels und erörtert Möglichkeiten des Verstehens.

Daß eine bloß inhaltliche Analyse weder dem Text, noch dem Schüler gerecht zu werden vermag, zeigt der Beitrag von W. Steffens, in dessen Zentrum die Problematik des realistischen Kinderbuchs steht. Mit dem Kinderbuch beschäftigt sich auch A. C. Baumgärtner. Seine Analyse zielt auf eine Lektüre, die es dem Schüler erlaubt, wesentliche Momente seiner Entwicklung imaginativ durchzuspielen.

Anhand eines Textes aus dem „Schweizer Sprachbuch“ zeigen H. und E. Glinz, wie das Lesen im Unterricht selbst thematisiert werden kann. Ein Unterrichtsprotokoll verdeutlicht die Notwendigkeit und die Möglichkeit kreativen Lesens. In diesen Zusammenhang gehört der Beitrag von R. Messner über die Planbarkeit des Literaturunterrichts (WPB 10/78).

Gegen falsch verstandene Verwissenschaftlichung des Deutschunterrichts wendet sich W. Fehr. Die Analyse eines Textes, so weist er nach, ist sinnvoll, insofern sie in den individuellen Verstehensprozeß einbezogen wird.

H. Spittler beleuchtet, wie eine Dramenbehandlung existentielle Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet und J. Kreft erörtert die Frage, ob und wie der Literaturunterricht zur moralischen Entwicklung der Schüler beitragen kann.

## Inhalt

### Beiträge zum Thema:

#### Literatur und Selbstfindung

- |                            |     |   |
|----------------------------|-----|---|
| Johannes Anderegg          | 468 | Literatur und Lektüre im Deutschunterricht  |
| Kaspar H. Spinner          | 471 | Eigene Erfahrungswelt als Deutungsfolie   |
| Wilhelm Steffens           | 475 | Sind realistische Kinderbücher Gebrauchsliteratur?                                |
| Alfred Clemens Baumgärtner | 481 | Ana Maria Matutes „Juu und die fernen Inseln“                                     |
| Elly und Hans Glinz        | 485 | Leseunterricht, Spontaneität und Lernakte   |
| Wolfgang Fehr              | 490 | Stilanalyse und Textverständnis   |
| Horst Spittler             | 494 | Zur Dramenbehandlung in der Sekundarstufe I: Frank Wedekind: „Frühlings Erwachen“ |
| Jürgen Kreft               | 498 | Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler                |

### Literaturbericht

- |                   |     |  |
|-------------------|-----|--|
| Kaspar H. Spinner | 503 | Wiedergewinnung der ästhetischen Dimension im Deutschunterricht? |
|-------------------|-----|--|

### Schule und Bildungspolitik

- |                |     |   |
|----------------|-----|---|
| Caesar Hagener | 466 | Bildungsplanung unter dem Zwang demografischer Fakten — das Ende einer Schulreform? |
|----------------|-----|---|

### Neue Bücher

- |                   |     |             |
|-------------------|-----|-------------|
| Herwig Hülsebusch | 508 | Rezensionen |
|-------------------|-----|-------------|

### 508 Vorschau/Impressum

Zusammenstellung und Bearbeitung dieses Heftes: Johannes Anderegg  
In dieser Ausgabe ist das Jahresregister 1978 eingeleitet.

# Impressum

## Herausgeber:

Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann  
(geschäftsführend),  
Schlehenweg 8, 3507 Baunatal 2  
Prof. Dr. Caesar Hagener,  
Stockflethweg 126, 2000 Hamburg 62  
Prof. Erwin Schwartz,  
Senckenberganlage 13–17,  
6000 Frankfurt a. M.  
Prof. Dr. Hans Tütken,  
Lotzestraße 34, 3400 Göttingen

## Zusammenstellung und Bearbeitung dieses Heftes:

Prof. Dr. Johannes Anderegg

## Redaktion:

Burkhard, Georg-Westermann-  
Allee 66, 3300 Braunschweig,  
Tel.: (05 31) 70 84 27

Zuschriften und Manuskripte können an die Redaktion gesandt werden; sie werden sorgfältig geprüft. Für unverlangt eingesandte Manuskripte kann allerdings keine Haftung übernommen werden.

**Buchbesprechungen:** Im allgemeinen können nur angeforderte Bücher besprochen werden. Besprechungsexemplare sind an die Redaktion zu schicken. Die Rücksendung unverlangter Bücher kann nicht zugesagt werden.

## Ständige Mitarbeiter:

Herbert Chiout, Bergmannstr. 37, 3500 Kassel; Dr. Herbert Gudjons, Heidbergwinkel 4A, 2359 Henstedt-Ulzburg; Dr. Herwig Hülsebusch, Meisenweg 1, 8520 Erlangen.

## Typographisches Konzept:

Adalbert Homey

## Layout und Herstellung:

Doris Franke

## Verlag und Druck:

Georg Westermann Verlag, Druckerei und Kartographische Anstalt GmbH & Co., Georg-Westermann-Allee 66, 3300 Braunschweig, Telefon: (05 31) 70 81, Telex: 09 52 841

## Anzeigenleiter: Hubert Toepler

Anzeigenpreise laut Preisliste Nr. 15 vom 1. 1. 77

## Vertriebsleiter: Bernd Kilian

## Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

Ein Heft jeweils am 1. des Monats. Einzelheftpreis 7,— DM zuzüglich 0,80 DM Versandkosten. Abonnementspreis 5,— DM (für Studenten 3,50 DM) pro Heft zuzüglich 0,80 DM Versandkosten.

In den Bezugspreisen sind 6 % Mehrwertsteuer enthalten.

Liefereinstellungen nur zum Jahresende mit sechswöchiger Kündigungsfrist möglich.

Bestellungen an den Buch- und Zeitschriftenhandel oder an den Verlag.

## Beilagenhinweis

Die vorliegende Ausgabe unserer Zeitschrift enthält folgende Werbedruck-sachen, die wir der Beachtung unserer Leser empfehlen:  
Stern-Verlag, Düsseldorf  
(Teilbeilage)

ISSN 0043—3446



Mitglied der Fachgruppe  
Fachzeitschriften im VDZ



## Literaturbericht zum Thema

# Wiedergewinnung der ästhetischen Dimension im Deutschunterricht?

Kaspar H. Spinner

*Mit dem Begriff des Ästhetischen ist die Literaturdidaktik in der ersten Hälfte unseres Jahrzehnts fast nur noch polemisch oder mit äußerster Verlegenheit umgegangen. Die Ausrichtung des Deutschunterrichts auf das lebenspraktisch Nützliche und gesellschaftlich Relevante hat der ästhetischen Dimension keinen Raum mehr gelassen. Neueste Veröffentlichungen verweisen auf die Einseitigkeit dieser Tendenz und versuchen, eine neue Begründung der Literaturdidaktik in der ästhetischen Erfahrung zu gewinnen. Wie dies geschieht, soll mit dem folgenden Literaturbericht skizziert werden. Da in den Berichten von J. Kreft in WPB 1 und 3/1974 und M. Dahrendorf in WPB 10/1976 frühere literaturdidaktische Veröffentlichungen bereits erfaßt sind, beschränke ich mich hier auf Titel, die seit 1976 erschienen sind.*

Vorherrschend bei der jüngsten literaturdidaktischen Diskussion um die ästhetische Dimension sind strukturalistische Ansätze, wie sie auch für die derzeitige Literaturtheorie bestimmend sind. Schon seit längerem vertritt Lothar Bredella eine entsprechende Position, und zwar bereits in seinem Aufsatz „Ästhetische und funktionale Kategorien in der Literaturdidaktik“ in Diskussion Deutsch 9/1972 und seiner Buchveröffentlichung „Ästhetische Erfahrung und soziales Handeln“, Frankfurt 1975, zuletzt nun im hier zu besprechenden Taschenbuch

**Lothar Bredella: Einführung in die Literaturdidaktik.**

**Stuttgart: Kohlhammer 1976 (Urban-Taschenbücher 230), 137 S.**

Bredella geht es in dieser Veröffentlichung um eine Begründung für die Beschäftigung mit Literatur in der Schule. Er holt dazu weit aus, diskutiert verschiedene literaturdidaktische Konzeptionen und beruft sich auf hermeneutische und wissenschaftstheoretische Positionen (Gadamer, Apel, Habermas, Heintel u. a.). Den besonderen Stellenwert ästhetischer Texte im Deutschunterricht erläutert er vor dem Hintergrund der Ästhetikkonzeption des Prager Strukturalismus (J. Mukařovský, K. Chvatik). Das dichterische Werk wird in solcher Sicht verstanden als eine Bearbeitung außerästhetischer Werte, die damit zwar ihrer unmittelbaren praktischen Funktion enthoben, dafür aber zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Im Verstehensakt geraten sie in Spannung zu den Werthaltungen und Vorstellungsstrukturen des Lesers, der dadurch seinen Wahrnehmungs- und Motivationshorizont erweitert. Mit diesem Ansatz gelingt es Bredella, die ästhetische Erfahrung vom Verdacht zu befrei-

en, mit Wirklichkeit und Erkenntnis nichts zu tun zu haben und sich in einem Vergnügen an der Form zu erschöpfen. Auch wenn im ganzen die Ausführungen Bredellas recht allgemein und eklektisch bleiben und für die konkrete Gestaltung von Unterrichtsprozessen wenig bieten, bleibt ihm doch das Verdienst, innerhalb der Literaturdidaktik nachdrücklich auf eine wesentliche und fruchtbare Ästhetikkonzeption aufmerksam gemacht zu haben.

Einen anderen, mehr linguistisch ausgerichteten strukturalistischen Ansatz verwendet Walter Seifert in

**Helmut Melzer / Walter Seifert: Theorie des Deutschunterrichts.**

**München: Ehrenwirth 1976, 222 S.**

Seifert entwickelt ein Schema der Sprachfunktionen, bei dem die ästhetische neben der universalen, sozialen, individuellen und historischen Funktion auftaucht. Die Leistung der ästhetischen Sprachfunktion wird im wesentlichen in der Schaffung eines Freiraums für neue Möglichkeiten des Denkens, Fühlens und Wertens gesehen. Seifert differenziert sie – und hier entsteht im Gegensatz zu Bredella die Gefahr einer formalistischen Konzeption – in verschiedene Ebenen aus und gelangt so zu einer Phonästhetik, Graphästhetik, Morphästhetik, einer Ästhetik der Syntax, einer Pragmaästhetik und Semästhetik, wobei die Ausführungen kaum über eine katalogartige Aufzählung hinausgehen. Es liegt in der Anlage des ganzen Bandes von Melzer/Seifert, daß Einzelprobleme nicht viel mehr als benannt werden, reicht er doch von einer Darstellung der Geschichte des Deutschunterrichts über sprachtheoretische Grundlagen und die Curriculumtheorie bis zur Methodik und Leistungs-

Kaspar H. Spinner (Jg. 1941) Studium, Unterricht an Gymnasien. Promotion und Diplomprüfung für das Höhere Lehramt in Zürich. Wissenschaftlicher Assistent an der Uni Genf. 1972–1975 Assistenzprofessor an der Gesamthochschule Kassel. Unterricht an einer Gesamtschule. Seit 1975 Professor für Germanistik / Schwerpunkt Literaturdidaktik an der Gesamthochschule Kassel.  
Anschrift: Weidlingstr. 9, 3500 Kassel

messung, wobei vieles sorgsam zusammengetragen und wohl abgewogen dargestellt wird, das Ganze aber ein wenig wie die Erfüllung eines Pflichtpensums wirkt.

Am weitesten getrieben ist die strukturalistische Ästhetikkonzeption bei

**Friedel Schardt: Texttheorie und ästhetischer Text. Modelle für den Unterricht.**

**Düsseldorf: Schwann 1977, 186 S.**

Das Kennzeichen der ästhetischen Sprachfunktion sieht *Schardt* (ausgehend vom Prager Strukturalismus) im Fehlen eines direkten referentiellen Bezugs (einzelne Textaussagen können nicht direkt auf die Wirklichkeit bezogen werden). *Schardt* versteht den ästhetischen Text als ein Angebot an den Leser, sich durch Strukturierung ein Modell zu bilden. Entsprechend ist in der Fähigkeit, solche Strukturierungstätigkeit zu leisten, die „ästhetische Kompetenz“ zu sehen, die Anliegen des Literaturunterrichts sein soll. Erworben wird sie durch den „Aufbau einer Lesergrammatik“, die auf den 3 strukturalistischen Grundoperationen beruht (*Schardt* entwickelt hier die von *H. Kügler* in „Literatur und Kommunikation“, Stuttgart 1975 vorgelegte Konzeption weiter): der Zerlegung des Textes in seine einzelnen Elemente, der Systematisierung oder Bündelung dieser Elemente und dem Entwurf eines abstrakten Modells aus den gebündelten Elementen (darstellbar in einem Schaubild). Erst nach diesen Operationen wird gefragt, welche Entsprechungen zum hergestellten abstrakten Modell in der Wirklichkeit gefunden werden können. —

*Schardts* Buch zeigt fast exemplarisch, wohin die Anwendung der heute so modischen strukturalistischen Verfahren im Unterricht führen kann: „Dekodierungsstrategien“ werden durch „planvolle Operationen (= Unterricht) optimierbar“ gemacht, die Schüler eignen sich Fertigkeiten im Zerlegen von Texten und Herstellen von Schemata an und haben vielleicht auch eine spielerische Freude daran — ihre Imaginationsfähigkeit, ihre Bereitschaft, geleitet vom Text sich eine Vorstellungswelt aufzubauen, dürfte dabei aber mehr zerstört als gefördert werden. *Schardt* weiß sich freilich gegen solche Bedenken gewappnet: „Der alte Einwand, eine Analyse zerstöre ein Gedicht, ist als zutiefst inhuman abzulehnen, insofern er dem Menschen den rationalen Aspekt von Ästhetik verbietet, und weiterhin ist er als nichtästhetisch zurückzuweisen, da er dem ästhetischen

Gegenstand eine rational erkennbare Struktur abspricht.“ (S. 59). So wenig dem strukturalistischen Verfahren die wissenschaftliche Leistung abzusprechen ist, so sehr zeigt *Schardts* Buch die ganze Fragwürdigkeit einer Didaktik, die fachwissenschaftliche Methoden direkt in Schulunterricht umsetzt. Es ist bezeichnend, daß jede pädagogische oder psychologische Argumentation bei *Schardt* fehlt.

Neben strukturalistischen Ansätzen spielt die Kritische Theorie der Frankfurter Schule in der Literaturdidaktik eine wesentliche Rolle. Während sie zunächst im Rahmen der 67/68 eingeleiteten Reformbewegung den Ideologieverdacht gegenüber Literatur genährt hat, werden in jüngster Zeit wieder vermehrt die ästhetischen Theorien von *Benjamin*, *Adorno*, *Marcuse* und *Bloch* für die Begründung der Literaturdidaktik fruchtbar gemacht und gegen eine Liquidierung der ästhetischen Erfahrung im Deutschunterricht ins Feld geführt. Besonders ausgeprägt ist dies der Fall bei

**Jürgen Förster: Ästhetische Erkenntnis im kritischen Deutschunterricht.**

**Paderborn: Schöningh 1977 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik 14), 211 S.**

Der Angelpunkt von *Försters* Ausführungen besteht in der Ansicht, daß ästhetische Texte ein kritisches Potential enthielten, weil sie sich dem praktischen Verwendungszusammenhang innerhalb der gegenwärtigen eindimensionalen Gesellschaft enzögen und auf noch nicht verwirklichte Möglichkeiten vorausweisen würden. In aller Breite und in mehrfachen Variationen wird dieser Grundgedanke der Kritischen Theorie von *Förster* auseinandergefaltet und kritisch gegen literaturdidaktische Konzeptionen gewendet, die das Schwergewicht auf die „zweckrationale“ Behandlung pragmatischer Textsorten legen. Aus der theoretischen Erörterung gewinnt *Förster* ein Modell der Textbehandlung: Ausgangspunkt soll die Artikulation eigener Erfahrungen der Schüler als Selbstobjektivierung sein, damit dann der gesellschaftskritische Gehalt des literarischen Textes herausgearbeitet und mit der eigenen Erfahrungswelt konfrontiert werden kann. Der didaktische Bezug bleibt bei *Förster* allerdings recht theoretisch, so daß auch diese Veröffentlichung der Gefahr so vieler literaturdidaktischer Abhandlungen unterliegt, zusammenzustellen und zu wiederholen, was verschiedene fachwissenschaftliche Ansätze entwickelt haben.

Die genannten Veröffentlichungen erwecken insgesamt den Eindruck, daß die Literaturdidaktik zwar auf die ästhetische Dimension aufmerksam geworden sei, aber noch kaum einen eigenen Beitrag zum Problem zu liefern habe, der über Bekanntes hinausginge; der Befund wäre richtig, wenn nicht ein Werk erschienen wäre, das den gewohnten Maßstab literaturdidaktischer Abhandlungen sprengt und vielleicht zum ersten Mal in einem großen theoretischen Entwurf eine eigenständige literaturdidaktische Konzeption entwickelt, nämlich

**Jürgen Kreft: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte.**

**Heidelberg: Quelle & Meyer 1977 (Unterrichtsbücher 714), 407 S.**

Auch *Kreft* kommt von der Kritischen Theorie her, projiziert aber nicht einfach die ästhetische Theorie auf die Schule, sondern entwickelt sie, vor allem in Anlehnung an *Habermas*, weiter und vermittelt sie mit entwicklungspsychologischen, identitäts- und erkenntnistheoretischen Ansätzen. Das Ästhetische wird von *Kreft* aufgefaßt als Wahrnehmung und Benennung von unentdeckten und verschütteten Aspekten der inneren menschlichen und äußeren, noch nicht zum beherrschten Objekt gemachten Natur; *Kreft* geht dabei von einer anthropologischen Konzeption aus, die die Evolution versteht als die zunehmende Beherrschung der natürlichen Umwelt und in eins damit der Bedürfnis- und Antriebspotentiale des Menschen. Der damit verbundenen Gefahr einer Zerstörung innerer und äußerer Natur widersetzt sich die ästhetische Erfahrung; da zudem innere Natur in der Gesellschaft durch Moral oder Ethik interpretiert wird, ist ästhetische Kommunikation immer auch eine Auseinandersetzung mit Normenproblemen. Für die Ich-Entwicklung ist ästhetische Kommunikationsfähigkeit unverzichtbar, weil ohne Interpretation der eigenen inneren und der nicht objektivierten äußeren Natur und ohne Hinterfragung gegebener Normen keine Selbstvergewisserung und damit keine Selbstbestimmung möglich ist. Der Literaturunterricht hat nach *Kreft* deshalb in erster Linie die Aufgabe, diese ästhetische Kommunikation im Horizont der Ich-Entwicklung zu entfalten; Voraussetzung dafür ist, daß die Subjektivität der Schüler im Unterricht zum Tragen kommt und nicht eine Beschränkung auf



Foto: Leo Flamm

die bloße Vermittlung eines Analyse-instrumentariums stattfindet. Neben manch anderen unterrichtspraktischen Hinweisen konkretisiert Kreft seine theoretischen Postulate in einem vierphasigen Standardmodell für die Textbehandlung im Unterricht. —

Auch wenn manches bei *Kreft* noch im Programmatischen bleibt, eröffnet sein Buch doch so viele neue Perspektiven, daß die weitere literaturdidaktische Diskussion an seiner Konzeption nicht wird vorbeigehen können. Wem *Krefts* Buch wegen seiner extremen wissenschaftlichen Diktion zu anstrengend ist, findet eine Zusammenfassung der wichtigsten Problemaspekte in dem Aufsatz

**Jürgen Kreft: Zur Funktion der Literatur für das Heranwachsen.** In: Alfred Clemens Baumgärtner / Malte Dahrendorf (Hrsg.): *Zurück zum Literaturunterricht? Literaturdidaktische Kontroversen.*

Braunschweig: Westermann 1977 (Westermann-Taschenbuch 157), S. 89–102.

*Krefts* Publikationen teilen mit den vorher genannten die Abstraktheit der

Argumentation, so daß man die empirische Untersuchung von ästhetischer Erfahrung im Unterricht als das große Desiderat betrachten muß. Eine Ausnahme bildet in dieser Hinsicht die Arbeit des Berliner Forschungsprojektes „Bildungsprozesse im Literaturunterricht der Sekundarstufe“, geleitet von H. Eggert, H. C. Berg, M. Rutschky. Dieses Projekt zeichnet sich dadurch aus, daß nicht theoretisch deduziert wird, worauf es im Unterricht ankommen soll, sondern der Umgang mit Literatur in tatsächlichen Unterrichtssituationen untersucht wird. Bereits in den früheren Veröffentlichungen des Projekts (vgl. besonders H. Eggert / H. C. Berg / M. Rutschky: „Schüler im Literaturunterricht“, Köln 1975) ist eine besondere Aufmerksamkeit auch für das Ästhetische festzustellen, das *Rutschky* nun in seinem jüngsten Aufsatz eigens thematisiert hat:

**Michael Rutschky: Die Krise der Interpretation. Probleme der ästhetischen Erfahrung in der Schule.**

In: *Der Deutschunterricht*, 29. Jg. 1977 H. 2, S. 63–82.

Es mag bezeichnend für den Zustand des Literaturunterrichts sein, daß *Rutschky* nur „Spuren ästhetischer Erfahrung“ aufzudecken vermag, die sich erst noch mehr in Verweigerungsakten der Schüler als in identifizierender Zustimmung finden. Das Schöne erweist sich nach *Rutschkys* Beobachtungen als angsterzeugend, weil die Schüler es nicht in vorgeprägte Erklärungsschemata einfügen können. Auch wenn *Rutschkys* Ergebnisse nicht ohne weiteres verallgemeinert werden können (Untersuchungen bei jüngeren Schülern würden z. B. ein anderes Bild ergeben), so zeigen sie doch, welch weiter Weg noch zurückzulegen ist, bis nicht nur theoretisch die Literaturdidaktik ästhetische Kommunikation zu beschreiben weiß, sondern diese im Deutschunterricht auch stattfinden kann.

Thematisiert wird das Ästhetische in der jüngsten Deutschdidaktik vor allem als Phänomen der Rezeption. Inwiefern es auch im produktiven schulischen Umgang mit Sprache eine Rolle spielen kann, bleibt fast ganz ausgespart. Zwar mögen manche Veröffentlichungen zur Kreativität im Deutschunterricht dem Problem nahekommen, doch pflegen sie noch derart verstrickt zu sein in die Auseinandersetzung mit der kognitionspsychologisch ausgerichteten amerikanischen Kreativitätstheorie und dem (typisch deutschen?) Anspruch auf Gesellschaftsveränderung, daß vom Ästhetischen nicht die Rede ist. Wenigstens hingewiesen sei abschließend auf eine ungemein anregende interdisziplinäre, vorwiegend allerdings musikpädagogisch ausgerichtete Veröffentlichung, die anhand ausgeführter Unterrichtsbeispiele Möglichkeiten eines gestalterischen Umgangs mit Sprache, Bild und Musik aufzeigt und es vor allem auf eine Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit abgesehen hat:

**Wolfgang Roscher (Hrsg.): Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen.**

Köln: DuMont Schauberg 1976 (DuMont-Aktuell), 293 S.

Eine Wiedergewinnung der ästhetischen Dimension im Deutschunterricht wird ohne eine Belebung auch produktiver, gestaltender ästhetischer Kommunikation, wie sie im genannten Band beschrieben wird, nicht möglich sein. O